

PRAXISBEISPIELE GUTER LEHRE



NACHHALTIGE VERSTETIGUNG VON LEHR-LERN-KONZEPTEN:
WIE LEHRVERANSTALTUNGEN VON IHREN ENTWICKLER_INNEN
LOSGELÖST WERDEN KÖNNEN

SEBASTIAN SCHELLHAMMER
Zentrum für Weiterbildung, TU Dresden
sebastian.schellhammer@nano.tu-dresden.de

FLORIAN KAINER
Zentrum für Hochschuldidaktik, TU Clausthal

ABSTRACT

Im Kontext eines weitestgehend befristet angebotenen akademischen Mittelbaus und einer temporären Förderung von Lehr-Lern-Konzepten aus Drittmitteln benötigen Hochschulen Strategien zur Institutionalisierung von Lehrinnovationen. In unserem Beitrag stellen wir dar, was eine nachhaltige Verstetigung bedeutet, welche Verstetigungsszenarien eintreten können und wie unterschiedliche Akteur_innen zu einem Gelingen beitragen können. Unter Berücksichtigung der Beschreibungen von Hochschulen als „loosely coupled systems“ (Weick 1976; Orton & Weick 1990) kommt der Hochschuldidaktik dabei die Rolle der professionellen Vermittlerin zu, um über Dialogprozesse Übergaben zu fördern und perspektivisch eine Übergabekultur herzustellen.

Schlagwörter: hochschuldidaktische Praxis, Institutionalisierung von Lehrinnovationen, Hochschulentwicklung, Fachkultur, Netzwerke

1. EINFÜHRUNG

Zwar sind Hochschulen reich an vielfältigen und erfolgreichen Lehr-Lern-Konzepten, diese sind jedoch oft an die Lehrpersonen gekoppelt, welche sie entwickelt haben. Dies gilt insbesondere für interdisziplinäre Lehr-Lern-Szenarien, Forschendes Lernen oder Service Learning, wenn didaktisch-methodische Fragestellungen auch an Wertefragen gekoppelt sind und das dafür nötige didaktische Engagement den üblichen Arbeitsaufwand übersteigt. Da diese Lehr-Lern-Konzepte vor allem an Universitäten von Akteur_innen entwickelt werden, deren Verweildauer an der Einrichtung beschränkt ist (Bloch et al. 2014), werden effiziente Strategien der Institutionalisierung von Lehrinnovationen benötigt.

In unserem Beitrag stellen wir zunächst dar, was eine nachhaltige Verstetigung bedeutet, und differenzieren Verstetigungsszenarien unter Berücksichtigung eines möglichen Qualitätsverlusts oder -gewinns. Selten werden Lehrveranstaltungen über einen Personalwechsel hinausgehend so verstetigt, dass das Konzept vollständig bestehen bleibt. Oft erfolgen Transformationen, die sowohl Weiter- als auch Rückentwicklung bedeuten können. Eine Verstetigung kann zudem im Transfer in andere Konzepte bestehen. In diesem Kontext diskutieren wir über mögliche Übergaberegungen, die nicht nur eine exakte Weiterführung des Konzepts, sondern auch eine sinnvolle Anpassung an die nachfolgende Lehrperson erlauben. Darauf aufbauend diskutieren wir Faktoren des Gelingens für diese Szenarien aus der Sicht

unterschiedlicher Akteur_innen: den Entwickler_innen, Nachfolger_innen, Hochschullehrer_innen¹ sowie Hochschuldidaktiker_innen und Hochschulentwickler_innen. Dies geschieht insbesondere auf der Basis unserer Erfahrungen an der TU Dresden sowie der TU Clausthal, aber auch unter Berücksichtigung der Beiträge der Workshop-teilnehmenden auf der Jahrestagung der dghd sowie dem Forum des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen (HDS) im Jahr 2018. Wesentliche weitere Akteur_innen sind die Hochschulgremien, welche insbesondere die Etablierung einer Übergabekultur anstreben sollten. Aufgrund ihrer vielfältigen, teilweise hochschulspezifischen Funktionen ist eine detaillierte Diskussion dieser Fraktion im Rahmen dieses Artikels nicht möglich. Abschließend formulieren wir Handlungsempfehlungen an die jeweiligen Akteur_innen und ordnen diese in den Hochschulkontext ein.

2. ABLEITUNG VON VERSTETIGUNGSFORMEN

Im weitesten Sinne kann unter einer Verstetigung von Lehr-Lern-Konzepten die Generierung eines Mehrwerts für die Lehre über die Dauer des Arbeitsverhältnisses hinausgehend verstanden werden. Dies folgt – wie in Abbildung 1 dargestellt – der Definition von Lerntransfer (Wilkening 2002): Während ihrer Tätigkeit in der Lehre hat eine Person zu einer Qualitätssteigerung beigetragen, die

1 Im Sinne von Personen, die einen Lehrstuhl innehaben.

Frage ist nun, ob nach dem Ende ihrer Tätigkeit

- (1.) der alte Status Quo wiederhergestellt wird,
- (2.) ein negativer Transformationsprozess stattfindet, der jedoch oberhalb des alten Status Quo liegt,
- (3.) ein Freeze stattfindet, d. h. das Lehr-Lern-Konzept nahezu identisch weitergeführt wird,
- (4.) ein positiver Transformationsprozess eintritt, indem das Lehr-Lern-Konzept die Grundlage einer Weiterentwicklung ist.

Abseits dieser Möglichkeiten kann parallel (5) ein Transfer des gesamten Konzepts oder einzelner Bestandteile in andere Konzepte und an andere Hochschulen stattfinden. Bestandteile sind zum Beispiel neue didaktische Methoden, die aufbereitet und verallgemeinert auf vielfältige Lehr-Lern-Situationen angewandt werden können, oder etablierte Methoden, die an fachspezifische Anforderungen angepasst wurden.

Im engeren Sinne beschreiben die Szenarien (2) bis (4) die Institutionalisierung des Konzepts.

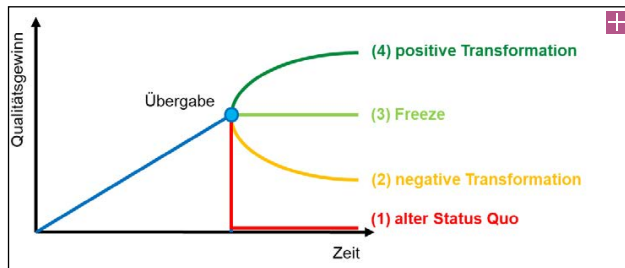


Abb. 1: Schematische Darstellung unterschiedlicher Verstetigungsszenarien. Parallel kann auch ein Transfer von Know-How in andere Konzepte sowie an andere Hochschulen stattfinden.

Damit bleibt ein Mehrwert der Entwickler_innen bezogen auf das Lehr-Lern-Konzept erhalten. Auch wenn im Rahmen der Institutionalisierung insbesondere Szenario (3) angestrebt wird, stellt dieses vielleicht die größte Herausforderung dar, denn erfolgreiche Lehr-Lern-Konzepte sind stets geprägt von Werten und Haltungen der Lehrperson. Eine 1:1-Fortführung verlangt demnach, dass Entwickler_in und Nachfolger_in bezüglich der Lehre oder zumindest der Lehrveranstaltung dieselben Werte und Haltungen aufweisen. Liegt eine solche Situation nicht vor, ist eine Transformation kaum vermeidbar. Ein Lehr-Lern-Konzept, welches nicht mit den persönlichen Vorstellungen und Ressourcen übereinstimmt, hat nicht selten einen Qualitätsverlust zur Folge und kann zur Wiederherstellung des alten Status Quo führen. Dabei können bereits kleine Unterschiede im Umgang oder in der Kommunikation mit den Studierenden zu einem Qualitätsverlust der Lehrveranstaltung führen. Ein Beispiel für eine solche negative Transformation ist die Umwandlung einer frageorientierten Betreuung in eine instruktionsorientierte. Ist die Betreuungshandlung der Lehrperson in verschiedenen Lehr-Lern-Situationen essentiell für das Konzept, muss dies explizit in einer Übergabe angesprochen oder formuliert werden. Es gilt zunächst die zentrale Frage zu klären, was das entwickelte Lehrkonzept ausmacht und was im Speziellen dafür sorgt, dass es sich um ein erfolgreiches Lehrkonzept handelt. Nur so ist eine Transformation in ein neues, an die nachfolgende Lehrperson angepasstes Konzept möglich.

Dieser Transformationsprozess wird maßgeblich von den gegebenen Rahmenbedingungen beeinflusst. Beispielsweise stellt sich die Frage, ob Lehr-Lern-Konzepte, die mit Hilfe von Drittmitteln entwickelt wurden, weniger Ressourcen in der Phase der Institutionalisierung benötigen, weil das Konzept bereits erfolgreich erprobt wurde. Dennoch braucht eine erfolgreiche Transformation zu meist ebenfalls Ressourcen für die Anpassung auf neues Personal und für die Anpassung an neue Studierende – unabhängig davon, wie gut die Dokumentation der Lehrveranstaltung in ihrer Erprobung erfolgte. In diesem Spannungsfeld können unterschiedliche Akteur_innen förderlich auf die Gestaltung des Verstetigungs- und Institutionalisierungsprozesses Einfluss nehmen, wie im Folgenden erörtert wird.

3. ENTWICKLER_INNEN: LEHRE IST KEIN PERSÖNLICHES GEISTIGES EIGENTUM

Auch wenn Entwickler_innen allein keine Institutionalisierung ihrer Lehre bewirken können, legen sie den entscheidenden Grundstein dafür. Eine wichtige Frage ist folglich, welcher Mehrwert sich für sie aus der Sicherung der Nachhaltigkeit ergibt? Entgegen der wissenschaftlichen Redlichkeit in der Forschung, wo beispielsweise in den Naturwissenschaften Laborbücher selbsterklärend geführt werden und Eigentum der Hochschule sind, existieren derartige Verfahren nicht in der Lehre. Stattdessen verlassen Lehrmaterialien mit ihren Entwickler_innen die Hochschule, sodass eine Fortführung schwierig oder nur unter großem Res-

sourcenaufwand möglich ist. Entsprechend sollte die Frage weniger nach einem Mehrwert für die Entwickler_innen als vielmehr nach der Etablierung einer Übergabementalität oder -kultur gestellt werden, was wiederum Aufgabe von Hochschul-lehrer_innen, Hochschulgremien sowie Hochschuldidaktik und -entwicklung ist.

Wo können oder sollten Entwickler_innen nun ansetzen, um die Institutionalisierung zu ermöglichen? Eine ausführliche Dokumentation – etwa in Anlehnung an ein Lehrportfolio (von Queis 1994; Szyba & Wildt 2009; Trautwein & Merkt 2012; Bloch et al. 2014) – kann die Übergabe im Vergleich zur bloßen Weiterreichung eines Skriptes deutlich vereinfachen. Auch wenn die fachliche Aufbereitung bereits meist sehr zeitaufwändig ist und hier im Sinne des Wissensmanagements der Hochschule ein großer Mehrwert generiert werden kann, ist für die qualitativ gleichwertige Übergabe der Lehre auch ein ausführlicher Einblick in die didaktisch-methodische Gestaltung notwendig. Entsprechend sollte die Veranstaltungsgestaltung zumindest exemplarisch in Form von Ziel-Inhalt-Methoden (ZIM) Tabellen vorliegen. Kursseiten im Lernmanagementsystem, Übungsaufgaben mit Musterlösungen oder etwaige Just-In-Time-Teaching-Settings sind ebenso aufzubereiten und zu übergeben. Hinzu kommen die Reflexion und Dokumentation der persönlichen Lehrphilosophie und deren Zusammenhang mit der didaktisch-methodischen Gestaltung (Auferkorte-Michaelis 2015). So sollten auch spezielle Verhaltensweisen herausgestellt werden, die mitunter Erfolgsfaktoren des einzelnen Konzepts sein

können. Die Frage, was das entwickelte Lehr-Lern-Konzept und dessen Erfolg ausmacht, kann in ihrer Komplexität folglich durch die begleitende Dokumentation in Form eines Lehrportfolios am transparentesten für Nachfolger_innen beantwortet werden.

Eine ausführliche Dokumentation und auch Evaluation der Lehre kann dabei für Entwickler_innen vorteilhaft sein, weil sie die Basis für eine Reflexion der eigenen Lehre, eine Publikation als Lehr-Lern-Innovation, die Bereitstellung als Open-Educational-Resource (OER) oder für Berufungsverfahren (Wissenschaftsrat 2008, 68) darstellt. Mit den letzten drei Maßnahmen sind bereits erste Möglichkeiten des hochschulübergreifenden Transfers genannt. Auch die Entwicklung niedrigschwelliger Workshops basierend auf den persönlichen Lehrerfahrungen stellt eine wichtige Möglichkeit dar, wo insbesondere die Hochschuldidaktik unterstützend agieren sollte (Schellhammer & Greulich 2017). Der Schritt zum Transfer scheitert jedoch häufig für Entwickler_innen neben den nötigen Ressourcen auch an fehlendem Selbstbewusstsein und dem Erkennen der Qualität der eigenen Lehre, was sowohl eine Bestärkung dieser durch die Hochschuldidaktik als auch eine Wertschätzung von Lehrengagement auf Seiten des Lehrstuhls und der Hochschule erfordert (Bloch et al. 2014; Weller & Schellhammer 2018). Hier braucht es allgemein den Kommunikationswillen der Entwickler_innen, im Kleinen wie im Großen, und die Unterstützung und Etablierung geeigneter Formate durch die Hochschuldidaktik.

4. NACHFOLGER_INNEN: DIE ARBEIT AN EINEM LEHR-LERN-KONZEPT IST NIE ABGESCHLOSSEN

Wenn neue Lehrende funktionierende Lehrveranstaltungen übernehmen, bedeutet dies nicht gleichzeitig, dass ein Freeze funktioniert. Wie bereits angesprochen, müssen sowohl eine Adaption des Konzepts auf die eigene Lehrpersönlichkeit und eine Adaption der eigenen Lehrpersönlichkeit auf das Konzept als auch eine Adaption auf die neue Studierendenschaft erfolgen. Zweiteres steht in Verbindung mit der frühzeitigen hochschuldidaktischen Schulung, um den Anforderungen eventuell anspruchsvoller Lehr-Lern-Konzepte gerecht zu werden – es sei denn, man muss bewusst eine negative Transformation aufgrund fehlender Ressourcen in Kauf nehmen. Eine Dokumentation in Form eines Lehrportfolios durch die Entwickler_innen kann dabei helfen, eine passgenaue Auswahl an Schulungsmaßnahmen zu treffen.

Allgemein sollte möglichst früh gemeinsam mit den Entwickler_innen ein ausführlicher Erfahrungsaustausch jenseits der Dokumentation der Lehrveranstaltung stattfinden. Worin bestehen die Besonderheiten der Studierenden? Welche – teilweise jahrelangen – Erfahrungswerte existieren? Auch wenn zum Beispiel Praxisbeispiele erfolgreich erprobt wurden und aufbereitet vorliegen, müssen diese nicht für die neuen Studierenden geeignet sein. Hier kann sich bei einer bloßen Nutzung der Dokumentation schnell eine Frustration aufgrund einer unverhofften negativen Transformation einstellen, weil die neue Studierendengruppe nicht in

den Adaptionprozess einbezogen wurde. Insbesondere beim ersten Durchlauf nach der Übergabe kann die Nutzung eines Fragebogens, welcher Studienmotivation, Erwartungen und Erfahrungen der Studierenden erfragt, in der ersten Lehrveranstaltung helfen (Schellhammer 2016). Unabhängig vom Engagement der oder des neuen Lehrenden sind eine langfristige Personalplanung und die feste Verankerung von Übergaberegeln am Lehrstuhl oder der Fakultät entscheidende Erfolgsfaktoren für eine gelingende Institutionalisierung.

5. HOCHSCHULLEHRER_INNEN: ÜBERGABEN IN DER LEHRE VON ANFANG AN MITDENKEN

Wie beim Life Cycle eines modernen Produkts gelingt auch in der Lehre die nachhaltige Weiterverwendung dann am einfachsten, wenn sie bereits bei der Entwicklung des Lehr-Lern-Konzepts mitgedacht wird. An dieser Stelle sind zwar auch die Entwickler_innen in die Pflicht genommen, doch effizienter gestaltet sich dieser Prozess, wenn Hochschullehrer_innen diesem bereits aufgrund ihrer wahrscheinlich längeren Verweildauer als unterstützende wie kontrollierende Mentor_innen zur Seite stehen. Hierbei versteht sich der Begriff „kontrollierend“ im Sinne eines perspektivisch angemessenen Ressourcenmanagements und einer hinreichend ausführlichen Dokumentation. Zugleich sind Evaluationsmethoden zu planen, um die Wirksamkeit des Konzepts zu prüfen. Eine Verstetigung und feste Einbettung in Curricu-

la sollte nur angestrebt werden, wenn es objektive Gründe dafür gibt. Zugleich werden auf diese Weise Elemente identifiziert, welche die Einsparung von Ressourcen bei möglichst schwacher negativer Transformation oder eine starke positive Transformation bei parallel nur geringem Mehraufwand erlauben. Derartige Aspekte sind notwendig für eine zielgerichtete Institutionalisierung, benötigen aber auch mehr Ressourcen für die Lehrkonzeption und -durchführung, in denen Hochschullehrer_innen unterstützend oder zumindest akzeptierend agieren sollten. Schließlich können neben einer gelungenen Institutionalisierung potentielle Lehrpreise, Scholarship-of-Teaching-and-Learning Projekte oder die Akquirierung motivierter und talentierter Studierender für Forschungs- und Lehrprojekte als zusätzliche Motivation für die Bereitstellung entsprechender Ressourcen dienen.

Diese Aspekte beziehen sich nicht nur auf die Unterstützung der Entwickler_innen, sondern auch auf die der Nachfolger_innen. Diese benötigen insbesondere für innovative Lehr-Lern-Konzepte eine ausreichende hochschuldidaktische Qualifikation und Zeit für die Transformation des Konzepts. So ist beispielsweise dem Irrtum entgegenzuwirken, dass existierende Powerpoint-Folien eine Reduktion der Vorbereitungszeit für die Lehrvorbereitung rechtfertigen. Auch wenn eine gute Dokumentation der Lehrveranstaltungen eine wesentliche Basis darstellt, können zum Beispiel Übergabesemester, in denen Entwickler_innen und Nachfolger_innen gemeinsam die Lehrveranstaltung im Team-Teaching durchführen, eine Ver-

stetigung sichern. Auch wenn dies kurzfristig einen erhöhten Ressourcenaufwand bedeutet und eine langfristige Personalplanung in der Lehre erfordert, kann auf diese Weise die Qualität in der Lehre erhalten – wenn nicht gar gehoben – werden. An der TU Dresden gibt es zum Beispiel im Studiengang Maschinenbau in den Modulen der Technischen Mechanik Teaching-Tandems der Übungsleitenden. Unerfahrene Lehrende arbeiten dabei in ihren ersten Semestern mit verschiedenen erfahrenen Partner_innen zusammen und lernen unterschiedliche Lehrstile kennen, bis sie selbst die Einarbeitung unerfahrener Lehrender übernehmen können. Indem zwei Übungsgruppen zusammengelegt und von zwei Übungsleiter_innen betreut werden, kann der Know-How-Verlust deutlich reduziert werden, ohne dass zusätzliche Ressourcen beansprucht werden. Es ist an dieser Stelle jedoch unklar, inwiefern eine solche Regelung offen für von den Nachfolger_innen ausgehende Lehrinnovationen und eine positive Transformation ist.

Neben der Institutionalisierung von Lehrveranstaltungen sollten auch Hochschullehrer_innen Transferprozesse fördern. Dies kann auf Lehrstuhlebene zum Beispiel durch regelmäßige kollegiale Dialogformate geschehen. Nicht nur fällt eine Übergabe leichter, wenn Kolleg_innen kontinuierlich die Lehrveranstaltung passiv begleiten, es kann zugleich auf kollegialer Ebene die Qualität in der Lehre gesteigert werden. Förderlich können sich dabei kollegiale Hospitationen auswirken – insbesondere dann, wenn Lehrende parallel in den gleichen Lehrveranstaltungen aktiv sind.

Alternativ kann auch geprüft werden, inwiefern Studierende, welche die Lehrveranstaltung selbst durchliefen, als zukünftige Lehrende infrage kommen.

6. HOCHSCHULDIDAKTIK UND -ENTWICKLUNG: VERSTETIGUNG GELINGT NUR DURCH KOMMUNIKATION NACH INNEN UND AUSSEN

Hauptaufgaben der Hochschuldidaktik und -entwicklung liegen in der Moderation der besprochenen Kommunikationsprozesse, wofür meist erst geeignete Kommunikationsformate geschaffen werden müssen. Wichtig erscheint zudem die fachliche Weiterbildung von Lehrenden und Hochschullehrer_innen zur Institutionalisierung und dem Transfer von Lehre – zum Beispiel durch Workshops zur Dokumentation von Lehre.

Auf Seiten der Kommunikationsformate entstand in den letzten Jahren an der TU Dresden im Qualitätspakt-Lehre-finanzierten Verbundprojekt „Lehrpraxis im Transfer plus“ (LiT+) und im ESF-geförderten Studienerfolgsprojekt „Lerntransfermethoden“ (LTM) sowie an der TU Clausthal ebenfalls im Qualitätspakt-Lehre-finanzierten Projekt „Schwerpunkte zur kontinuierlichen Verbesserung der Lehre und des Lernens“ (SKILL) ein vielfältiges Angebot, welches Lehrende miteinander vernetzt und dabei bestärkt, ihre Lehrkonzepte weiterzureichen. Hierzu zählen neben Formaten, bei denen Lehrende in Präsentationen oder Kurzworkshops niedrigschwellig ihre Lehr-Lern-Kon-

zepte zur Diskussion stellen, auch themenspezifische Facharbeitskreise, Mentoring- und Multiplikator_innenprogramme oder aufbereitete Methodensammlungen (Schellhammer & Greulich 2017; Weller & Schellhammer 2018). Die Publikation von Lehr-Lern-Best-Practices im Sinne des Scholarly Teaching (Richlin 2001) oder die Teilnahme an hochschul- oder fachdidaktischen Konferenzen fördern den hochschulübergreifenden Transfer, finden jedoch recht selten statt – auch weil sie und ihr Mehrwert auf Seite der Lehrenden weitestgehend unbekannt sind und einen recht hohen Ressourceneinsatz erfordern – und sie benötigen oftmals die Unterstützung aus der Hochschuldidaktik. Hier können hochschulinterne Lehrkonferenzen oder Tage der Lehre inklusive Tagungsband wie am KTH Royal Institute of Technology in Stockholm einen ersten Schritt der Lehrprofessionalisierung darstellen (Edström & Kutteneuler 2017).

Eine weitere Unterstützungsmöglichkeit besteht darin, Übergabeprogramme anzubieten, in denen das Tandem aus Entwickler_in und Nachfolger_in von Mitarbeiter_innen der Hochschuldidaktik begleitet wird. Ein solches Programm kann sich aus der Anfertigung eines Lehrportfolios, Hospitationen, Beratung und Schulung zusammensetzen. Bei einem gelungenen Beispiel an der TU Clausthal wurde eine solche Unterstützung der Übergabe durch den Umstand initiiert, dass die Nachfolgerin am hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm teilnahm. Im Zuge der Erstellung des Lehrportfolios dieser Person ergaben sich weitere Hospitationen und Beratungen mit Mitarbeiter_in-

nen der Hochschuldidaktik und schließlich eine erfolgreiche Übergabe des Lehr-Lern-Konzepts.

7. RESÜMEE: EINE ÜBERGABEKULTUR BRAUCHT COMMITMENT ZU GUTER LEHRE

Abschließend können die diskutierten Maßnahmen unter der Etablierung einer Übergabementalität oder -kultur zusammengefasst werden. Diese kann nur dann organisch entstehen, wenn sich alle Beteiligten des komplexen Zusammenspiels in der Hochschule bewusst sind und proaktiv entsprechend den in Abbildung 2 dargestellten Handlungsempfehlungen durch Dokumentation, Kommunikation, Kooperation, Wertschätzung und ein unterstützendes Ressourcenmanagement zu einer Institutionalisierung von Lehr-Lern-Innovationen beitragen. Dabei steht die teilweise schwache Kopplung der einzelnen Ebenen (Weick 1976; Orton & Weick 1990) einem zum Erfolg notwendigen gemeinsamen Wirken gegenüber. In diesem Spannungsfeld kommt insbesondere der Hochschuldidaktik und -entwicklung als Third Space die Aufgabe als vermittelnde Institution zu (Salden 2013).

Zuvor sollte eine ausführliche Evaluation der Wirksamkeit der Lehrveranstaltung – bestenfalls durch Teaching Analysis Poll Evaluationen, hochschuldidaktische Hospitationen und auf der Basis der erzeugten Lernprodukte – stattfinden. Schließlich ist es nur sinnvoll, Maßnahmen zu institutionalisieren, wenn diese eine Erhöhung der Studien-

qualität bewirken. Dies wiederum verlangt nach einer stärkeren Professionalisierung der Lehrenden, welche sich nicht selten entsprechend ihrer persönlichen Präferenzen und Wertevorstellungen in der Lehre engagieren. Dimensionen jenseits der Entwicklung und Erprobung von Lehr-Lern-Konzepten auf der Basis wissenschaftlicher Methoden finden nicht genügend Beachtung – zum Teil auch, weil hierfür die Ressourcen fehlen. Zusammenfassend braucht es im Wissensmanagement der Hochschulen genauso wie in der Produktentwicklung – wie in Abbildung 3 visualisiert – eine ganzheitliche Berücksichtigung des Life Cycles, in dem die Verstetigung früh genug mitgedacht werden muss.

So möchten wir mit einem Zitat von Arno Kleber, Inhaber der Professur für Physische Geographie der TU Dresden, enden: „An das Ideal guter Lehre kann man sich nur dann annähern, wenn man das Rad nicht immer neu erfinden muss; jedoch funktioniert eine pure Übergabe nicht wirklich, sondern es bedarf eines steten Transformationsprozesses.“

8. ACKNOWLEDGEMENTS

Die Autoren danken Sandra Scherber, Birgit Burkhardt, Beatrice Hartung, Klara Reichenbach und Kathrin Franke sowie den Teilnehmenden der Workshops für spannende Diskussionen und hilfreiche Anmerkungen.

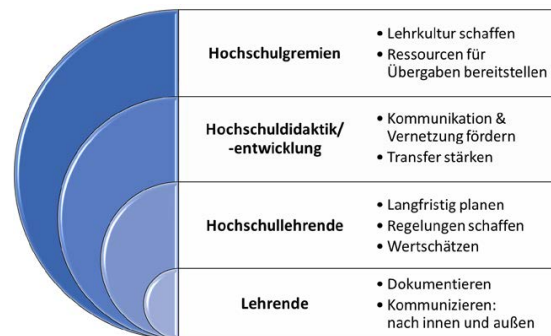


Abb. 2: Handlungsempfehlungen für unterschiedliche Akteur_innen zur Unterstützung der Institutionalisierung und des Transfers von Lehr-Lern-Konzepten.

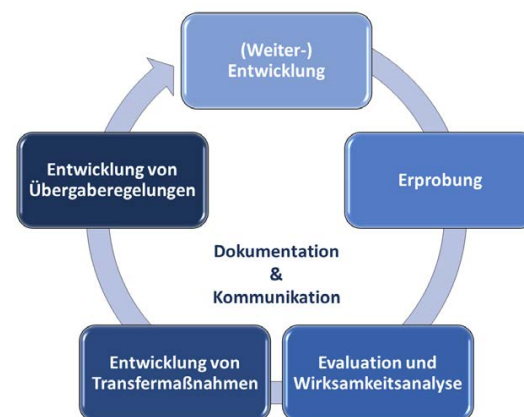


Abb. 3: Life-Cycle eines Lehr-Lern-Konzepts im Sinne der entwickelten Handlungsempfehlungen.

REFERENZEN

Auferkorte-Michaelis, N. (2015): Die Dokumentation des Lehrprofils für Bewerbungskontexte. In: Universität Duisburg-Essen (Hrsg.): Werkstattreihe Wissenschaftskarriere. Handreichung für den wissenschaftlichen Nachwuchs.

Bloch, R., Lathan, M., Mitterle, A., Trümpler, D. & Würmann, C. (2014): Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen. Akademische Verlagsanstalt, Leipzig.

Edström, K. & Kutteneuler, J. (2017): The Teaching Trick. Vortrag auf Tag der Lehre, Technische Universität Dresden.

Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review* 15(2), 203–222.

Richlin, L. (2001): Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching & Learning* 86, 57–68.

Salden, P. (2013): Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*, Hamburg, 27–36.

Schellhammer, S. (2016): Von Heterogenität zu Vielfalt: Unterschiede zwischen Studierenden als Chance erkennen und gezielt in der Hochschullehre nutzen. In: Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (Hrsg.): *HDS.Journal* 1/2016, Perspektiven guter Lehre, Leipzig, 47–50.

Schellhammer, S., Greulich, H. (2017): Vom diversitätssensiblen, forschenden Lernen zu kollektionalen Weiterbildungen. In: Meissner, B., Walter,

C. & Zinger, B. (Hrsg.): Tagungsband zum 3. Symposium zur Hochschullehre in den MINT-Fächern, Nürnberg, 37–43.

Szczyrba, B. & Wildt, J. (2009): Hochschuldidaktik im Qualitätsdiskurs. In: Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 190–205.

Trautwein, C. & Merkt, M. (2012): Lehrportfolios für die Darstellung und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In: Szczyrba, B. & Gotzen, S. (Hrsg.): Das Lehrportfolio – Darstellung, Entwicklung und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen. LIT Verlag.

von Queis, D. (1994): Karriere durch Lehre – das Lehrportfolio zur Dokumentation der Lehrkompetenz. In: Handbuch Hochschullehre 10/94, Bonn.

Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly 21(1), S. 1 – 19.

Weller, A. & Schellhammer, S. (2018): Förderung der Lehrkultur durch MultiplikatorInnenprogramme: Zwischen Empowerment, Vernetzung und kollegialer Beratung. In: Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens (zur Publikation angenommen).

Wilkening, O. (2002): Bildungs-Controlling, Erfolgssteuerungssystem der Personalentwickler und Wissensmanager. In: Riekhof, H. (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung, Wiesbaden, 209–237.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Köln: Wissenschaftsrat.